

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

La valutazione formativa è buonista?

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/71831> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

LA VALUTAZIONE FORMATIVA E' BUONISTA?

Nei più recenti atti normativi in materia di valutazione non si parla di valutazione formativa: la legge Gelmini (L. 366/2008) neppure la cita, ma si tratta di un provvedimento che parla di molte cose (troppe) e può essere comprensibile; meno giustificato il silenzio del Regolamento recante coordinamento delle norme in materia di valutazione degli alunni (DPR 122/2009). Ci si limita a richiamare in premessa, secondo la migliore tradizione del linguaggio normativo, che *“la valutazione concorre, con la sua finalità anche (sic!) formativa (...), al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo”*, poi è tutto un fiorire di certificazioni, non ammissioni, medie aritmetiche, etc. Tutto preso dal sottolineare il ritorno al rigore e alla serietà della valutazione, dopo decenni di deriva sessantottina, il Legislatore pare essersi dimenticato che la valutazione, in un contesto formativo quale dovrebbe essere la scuola, è innanzi tutto uno strumento funzionale alla crescita dell'individuo e alla sua maturazione personale.

Dietro questa rimozione si cela l'ennesimo assioma del nuovo corso valutativo, ovvero che la valutazione formativa richiama una scuola buonista, tendenzialmente lassista, pericolosamente incline a promuovere in modo indiscriminato; laddove il richiamo ostinato e puntiglioso alla funzione certificativa della valutazione porta con sé un monito verso un giudizio più severo e inflessibile. Ancora una volta si gioca con le parole, confondendo la funzione assegnata alla valutazione con le modalità di attribuzione del giudizio: un conto è la domanda “a cosa serve il valutare nella scuola?”, un altro conto è la domanda “su quale base attribuisco il giudizio di sufficienza o meno al mio allievo?”.

Spieghiamoci con un esempio: nel salto in alto si può collocare l'asticella ad una misura bassa in un contesto d'allenamento, in cui si invita l'atleta a perfezionare i suoi movimenti senza preoccuparsi della misura, o in un contesto di competizione, in cui usarla come misura per selezionare chi è ammesso alla gara vera e propria; analogamente si può collocare l'asticella ad una misura elevata in un contesto d'allenamento, per apprezzare come si comporta l'atleta di fronte ad una misura superiore alla sua prestazione abituale, o in un contesto di competizione, per stabilire chi ha le carte in regola per vincere la gara. I due aspetti – la misura dell'asticella e la funzione assegnata al salto – sono indipendenti, possono combinarsi in tutti i modi possibili.

Così per la valutazione scolastica: un conto è la severità del giudizio valutativo, che richiama fondamentalmente i parametri in base ai quali si valuta e gli standard di riferimento in base a cui apprezzare l'allievo (la misura dell'asticella, appunto); un altro è la funzione assegnata alla valutazione, che riguarda gli scopi che si vogliono perseguire con il processo valutativo. In relazione a quest'ultimo aspetto, al di là dei vari attributi con cui si tende a designare la valutazione (formativa, sommativa, diagnostica, certificativa, orientativa, selettiva, etc.), possiamo evidenziare due logiche di fondo sottese al processo valutativo: da un lato una logica di **controllo**, che pensa la valutazione come uno strumento utile ad accertare e rendicontare determinati risultati di apprendimento (valutazione **dell'apprendimento**); dall'altro una logica di **sviluppo**, che pensa la valutazione come una risorsa utile ad orientare e dare maggiore consapevolezza alla crescita del soggetto (valutazione **per** l'apprendimento).

Entrambe le logiche sono legittime e necessarie per la valutazione scolastica: la scelta di quale far prevalere, nelle diverse situazioni valutative, non deve confondersi con la severità del giudizio. Anzi, occorre ribadire che una valutazione per l'apprendimento, pensata in

chiave formativa, deve essere severa ed esigente per poter fornire un feed-back utile all'allievo ed aiutarlo a crescere; una valutazione troppo indulgente non serve a nessuno, diviene solo una forma di compiacimento per l'allievo e nasconde spesso una inclinazione pilatesca da parte dell'insegnante (lavarsene le mani per non assumersi responsabilità...).

Possiamo provare a trarre qualche conclusione: 1) occorre rimettere al centro dell'attenzione la funzione formativa della valutazione, senza confonderla con atteggiamenti buonisti o severi; 2) la serietà del giudizio dipende dalla definizione rigorosa dei criteri e delle modalità valutative, non dall'evocazione (più o meno minacciosa) di usi sanzionatori e punitivi; 3) qualunque sia la funzione assegnata alla valutazione, **dell'** apprendimento o **per** apprendimento, la sua collocazione in un contesto formativo richiede di prestare attenzione sia agli aspetti acquisiti dall'allievo, alle sue risorse e potenzialità, sia agli aspetti carenti, alle sue lacune e difficoltà.

Mario Castoldi – settembre 2009